PONIENDO LA PLANIFICACION SOBRE EL TAPETE

Lic. Ruth Harf



PROPOSITOS DEL DOCUMENTO:

- La decisión de elaborar este documento se debe fundamentalmente al interés de poner sobre el tapete algunas reflexiones en relación a la planificación.
- Es innegable que la planificación forma parte de las actividades cotidianas de los educadores y de la institución escolar en su totalidad, esto es así hasta tal punto que a veces se hace de esta parte del quehacer docente el eje central de las discusiones y preocupaciones.
- No es extraño encontrarnos con frases tales como : ¡Qué lindo sería ser docente si uno no tuviera que planificar!. Otras similares también se conforman en "cancionero tradicional", incluso en un "sistema de quejas compartidas", las cuales tienen en común la percepción de que la planificación, más que algo buscado, deseado y necesario, es algo temido y percibido como una "carga pública".
- Pretendemos que los educadores, en cambio, se identifiquen con el párrafo siguiente:
    - " La planificación representa y ha representado siempre la explicitación de los deseos de todo educador de hacer de su tarea un quehacer organizado, científico, y mediante el cual pueda anticipar sucesos y prever algunos resultados, incluyendo por supuesto la constante evaluación de ese mismo proceso e instrumento". (Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1995.)
- Tomaremos una serie de ideas claves, cuyo objetivo es facilitar el acercamiento al proceso de planificación, proveer de elementos teórico - prácticos para la comprensión acerca del modo cómo se está llevando a cabo habitualmente, y tender hacia aquellas transformaciones que se consideren necesarias.
- Algunos de los conceptos que deseamos desarrollar son los siguientes:

1. *La planificación es un proceso mental. Este proceso mental se pone de manifiesto, se explicita, mediante una diagramación o diseño, que es al que comúnmente se denomina planificación .*
2. *La planificación didáctica es una clase especial de planificación, que se refiere a actividades pedagógico - didácticas, lo cual determina cuáles serán sus componentes.*
3. *Los componentes, sus definiciones y las relaciones que se establezcan entre ellos, estará condicionado por el Modelo Didáctico, que explícito o implícito, le subyace.*
4. *Las planificaciones didácticas de los docentes tienen un autor: el docente que las escribe, pero simultáneamente son un producto institucional, ya que hacen referencia a un quehacer educativo que compromete a la institución en su totalidad.*
5. *El rol de los docentes y del equipo de conducción con respecto a la planificación: elaboración, asesoramiento, seguimiento, etc.*
6. *La planificación como instrumento comunicativo*
7. *La planificación como producto y como herramienta para la toma de decisiones del docente*
8. *La planificación entendida como un sistema*
9. *Planificación: aportes desde concepciones afines al paradigma de la simplificación y desde concepciones afines al paradigma de la complejidad.*
10. *La planificación como proceso: posibilidad y lugar del error. La planificación como sucesión de borradores*

ASPECTOS CONSIDERADOS:

Cada uno de los aspectos abordados constituye una parte insoslayable para el abordaje de este documento en su totalidad: no son autosuficientes. La división es a los fines de su mejor lectura; pero cada apartado se explican generalmente a partir de la lectura de los demás

1. La planificación es un proceso mental.

Este proceso mental se pone de manifiesto, se explicita, mediante una diagramación o diseño, que es al que comúnmente se denomina planificación

- En el campo educativo suelen utilizarse algunos términos cuyos significados son similares. Se fueron incorporando a nuestro vocabulario en distintos momentos históricos y comenzaron a convivir, muchas veces creando ciertas confusiones. Así ocurre con palabras como **proyecto, programa, diseño y plan.**
- **Proyecto** significa - entre otras acepciones - pensar en ejecutar algo. Pero también designa el conjunto de escritos mediante el cual se puede transmitir una idea sobre como va a ser aquello que se ejecutará.
- Etimológicamente, la palabra **programa** se refiere al anuncio que se realiza por escrito de las partes que integrarán un acto o un espectáculo.
- El término **diseño**, por su parte, se utiliza en el campo del dibujo, de las artes o de la arquitectura, para aludir al bosquejo que se efectúa de una figura, de un edificio o de algún otro tipo de obra.
- **Plan,** finalmente, designa el intento, el proyecto, la estructura de algo que se hará. **Planificar**, en tanto, es hacer el plan o el proyecto de una acción.
- ¿Podremos construir algún acuerdo a partir de estas palabras? Si nos detenemos en ellas, será posible observar los aspectos que involucran:
  - Por un lado, incluyen el significado de **ideación**, de generación de ideas acerca de algo: pensamiento, bosquejo, estructura, anuncio de aquello que se hará o que se está haciendo. Para referirnos a este aspecto, nosotros hablaremos de la **planificación como proceso mental.**
  - Por otra parte, aluden al **producto de esa ideación** a través de una representación gráfica o de un conjunto de escritos. A este significado se apela cuando en el terreno educativo se habla del proyecto, de la planificación o del diseño llevado al papel por un organismo político-técnico o por los docentes de una institución. Para referirnos a **este producto del pensamiento humano, nosotros también emplearemos el término planificación.**
- Hecha esta reflexión, podemos definir la **planificación** como el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin. Este proceso mental puede ser representado a través de un diseño capaz de informarnos a nosotros mismos y también a los otros sobre los alcances del plan o del proyecto trazado.

- Ahora bien, para poder "auscultar" nuestras planificaciones, resulta de interés identificar los supuestos y las valoraciones que efectuamos acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de los contenidos escolares, de nuestro rol como docentes... A través de este ejercicio de pensamiento podremos observar las ideas que subyacen a la práctica y que influyen en las elecciones y en las decisiones que tomamos en el momento de actuar.
  - ¿La planificación didáctica depende de la pericia con que logramos establecer una secuencia de contenidos a enseñar?
  - ¿La planificación didáctica depende de un conjunto de factores entre los cuáles los contenidos constituyen uno solo de los aspectos a tomar en consideración?
- La forma en que respondamos estas y otras preguntas, nos permitirá detectar las ideas y representaciones que tenemos acerca de la planificación. Aunque no siempre las explicitemos, ellas están presentes en cada uno de nosotros y se relacionan con los modelos de pensamiento filosóficos y científicos que fuimos asimilando a lo largo de nuestra vida personal y profesional. Formar parte de las instituciones, interactuar con distintos grupos, leer determinada bibliografía, influye en la conformación de nuestras propias ideas y representaciones de la realidad. Influye en la asimilación de ciertos **paradigmas** que se fueron construyendo a lo largo de la historia como modelos de pensamiento para conocer, interpretar y explicar los fenómenos naturales, sociales, educativos, etc.
- **" Consideramos que la planificación didáctica es simultáneamente un proceso mental realizado por un docente y un producto de ese proceso, producto comunicable, analizable, modificable.** Esta diferencia conceptual, que implica una necesaria complementariedad entre ambos es importante de destacar , ya que cualquier modificación de la cual queramos hacernos cargo deberá definir si lo que se desea modificar es la forma que la planificación como producto adopta, o si desea enfocar sus mejores esfuerzos en el modo en que este proceso mental, organizativo, anticipatorio y mediador se lleva a cabo." (Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1995.)
- Hay una cierta tendencia a considerar bajo la nominación "planificación" únicamente al producto concreto, ignorando el proceso mental que subyace al mismo."... la planificación de la enseñanza es una actividad mental que realizan de una u otra manera todos los profesores. El proceso deliberativo que implica, al margen de que quede o no plasmado en un programa escrito, genera, a partir de los esquemas cognitivos previos, una serie de rutinas, guiones y planes mentales... (Pérez Gómez, 1984; Shavelson, 1986)
- Rescatar este aspecto de la planificación como proceso mental, nos permite resaltar un par de *"verdades":*
  - Se planifica, de una manera u otra, toda actividad humana voluntaria, en la medida en que ello significa el poder anticipar, prever, organizar y decidir cursos de acción
  - Poner el acento en que planificar es un proceso mental nos permite afirmar la diferencia entre el proceso y su explicitación gráfica.
  - El argumento, muy generalizado, de los educadores, referido a la planificación adquiere entonces otra dimensión: la dificultad mayor no radica en este proceso de pensamiento sino en la modalidad de su explicitación. Aun el docente que manifiesta que no planifica, no puede dejar de reconocer que, en el nivel de proceso, de una u otra manera trata de anticipar cursos de acción: piensa en términos de: ¿qué se podría hacer hoy?, ¿cómo puedo aprovechar los materiales que conseguí?, ¿cómo hago para que los chicos se interesen en tal o cual propuesta?, etc.

- El argumento que se podrá emplear entonces es "¿para qué se necesita escribir la planificación si, de todos modos, el docente puede, y efectivamente planifica, en tanto proceso mental?". La respuesta contempla *las ventajas generales de la lengua escrita*:
  1. organizar el pensamiento de modo coherente y consistente, y respondiendo a una lógica sintáctica y semántica.
  2. actuar a modo de memoria del pensamiento, es una comunicación duradera
  3. permitir la confrontación y contrastación con otras producciones, propias y ajenas, anteriores y actuales
  4. facilitar la reflexión sobre los procesos decisorios del quehacer docente
  5. apuntar a la producción conjunta en lo referido a la planificación didáctica: estimular el "compartir".
  6. facilitar la coherentización entre los diversos componentes didácticos: su selección, gradualidad, complejización y articulación
  7. permitir el acceso inmediato y constante del docente a un instrumento organizador de sus prácticas en el momento y lugar que así lo necesite.
  8. optimizar el seguimiento de la concreción de las intenciones, apuntando a garantizar que se enseña lo que se quiere enseñar
  9. permite la búsqueda de una relación armónica entre la planificación áulica, la planificación institucional, y por ende apunta a responder a los lineamientos del Diseño Curricular vigente
  10. Exige una selección lo más precisa posible de la información que porta, ya que se intenta que el texto contenga la información considerada relevante para los fines previstos

2. La planificación didáctica es una clase especial de planificación.

Se refiere al ámbito pedagógico - didáctico, lo cual determina cuáles serán sus componentes.

- Podemos planificar, y efectivamente lo hacemos, todas nuestras actividades cotidianas, tanto las más habituales como aquellas que exigen un esfuerzo considerable para ser llevadas a cabo. Planificamos desde la ida al supermercado como una reunión de negocios.
- En todas estas actividades el proceso de planificación comparte con las actividades escolares muchas de sus características; en cuanto proceso mental que posibilita la anticipación, previsión y organización de las actividades, los recursos, los tiempos, los espacios, etc.
- Lo que es interesante destacar es que cuando planificamos otro tipo de actividades, no referidas a actividades pedagógico - didácticas; una fiesta con amigos, por ejemplo, se tomarán en consideración algunos componentes coincidentes, tales como objetivos y recursos, pero otros componentes no serán considerados, por ejemplo "contenidos", ya que su finalidad, la de la fiesta no es la de "enseñar" nada.
- Vemos entonces que es el "objeto" de la planificación quien determina cuáles serán los componentes que se deberán tomar en consideración.

- También es cierto que , refiriéndonos ahora directamente a nuestra **planificación didáctica, que estos componentes tienen una estrecha relación con el Modelo Didáctico que les subyace**, Modelo Didáctico que no es permanente, fijo e inmutable, sino que responde a concepciones teóricas y políticas educativas definidas en contextos históricos y geográficos particulares. Esta consideración explica el que algunos de los componentes tengan en algunos momentos históricos mayor o menor presencia en la planificación
- Debido a lo anteriormente expresado deseamos resaltar que la planificación didáctica áulica no es "aislable" sino que se debe considerar el lugar que ocupa en relación con los diferentes niveles de especificación de las decisiones educativas
- Se pone en relación la planificación del docente con las decisiones de política educativa, nacionales y jurisdiccionales, y con la contextualización institucional, permitiendo de este modo que el diseño y programación de su práctica docente no sea un elemento aislado, pero respetando al mismo tiempo la independencia y autonomía profesional, necesaria para el desarrollo de su actividad.

3. Los componentes, sus definiciones y las relaciones que se establezcan entre ellos, estarán determinados por el Modelo Didáctico, que explícito o implícito les subyace.

- Nos interesa destacar la relación entre la planificación del docente y el Modelo Didáctico sostenido en los documentos curriculares.
- Es justamente en el Modelo Didáctico, y en la definición de los componentes didácticos que él plantea donde se ponen de manifiesto las concepciones pedagógicas que se sustentan actualmente en nuestro Sistema Educativo: a qué se denomina proceso de enseñanza, qué teorías del aprendizaje apoyan las decisiones pedagógico-didácticas, qué concepto de hombre se sustenta, a qué tipo de sociedad se tiende, qué lugar se da a la relación con el contexto, cuáles son los criterios que se considerarán al seleccionar y organizar objetivos, contenidos y actividades, etc.
- **Nos interesa destacar aquí que la definición de los componentes didácticos y la relación que se establece entre ellos es lo que brinda unidad de criterios en el quehacer docente**; simultáneamente podremos observar cómo el docente, a partir de sucesivas indagaciones y lecturas diagnósticas de su contexto y de su grupo particular, es quien dará su sello particular a la planificación didáctica que irá elaborando en su desempeño cotidiano.
- No es nuestra intención retomar en este documento las definiciones que con respecto al Modelo Didáctico se encuentran tanto en el Diseño Curricular de la MCBA (1989) como en el Anexo (1995), con los cuales coincidimos plenamente.
- Cuando decimos que en la planificación se explicitan:
    a) los objetivos que se pretende que los niños alcancen,
    b) los contenidos que se deberán aprender para alcanzar esos objetivos;
    c) las actividades que consideramos que los alumnos deberán realizar para aprender los contenidos que les permitirán alcanzar los objetivos;
    d) las estrategias que los docentes pondrán en juego para que los niños realicen las actividades que les permitirán aprender los contenidos que deberán aprender para alcanzar los objetivos que pretendemos,

no estamos “recitando una letanía sin sentido” sino que tratamos de ubicar los componentes indicando la relación de necesariedad entre ellos. Esto nos permite afirmar, sin ninguna clase de dudas, que no podemos plantearnos de ningún modo una relación de “uno a uno, a uno, a uno..” entre los diversos componentes

- Todos los objetivos planteados deberá tener su correlato en contenidos, actividades y estrategias; y viceversa
- Esta correlación de ninguna manera es unilineal: aunque parezca verdad de perogrullo: un mismo objetivo puede verse concretizado en más de un contenido; una misma actividad puede ser útil para el aprendizaje de varios contenidos, etc.
- Lo que sí es imprescindible es que no se planteen objetivos sin que aparezcan contenidos y actividades que facilitarán su logro.

- ***Es interesante acercarnos a algunas de las características que tiene o podría tener la explicitación de los diversos componentes en las planificaciones:***

Objetivos: A modo de premisas a considerar

- No debemos olvidar que en esencia el sentido de los objetivos es imprimir direccionalidad a la acción educativa.
- Se presentan generalmente bajo diversas formas: se los redacta de distintos modos.
- La planificación, y por ende sus componentes, tienen un carácter eminentemente instrumental: partiendo de asumir un Modelo Didáctico, pretendemos que nos sea útil para encarar nuestra tarea: la de enseñar.
- Si bien la explicitación escrita que se haga de los objetivos, la forma que ella adopte, es un indicador de las concepciones que subyacen; no siempre, ni automáticamente, el que un objetivo esté redactado de un modo más o menos “general” o más o menos “operativo” necesariamente indicará el mayor o menor grado de una actitud “conductista” por parte del docente.
- En muchos casos la forma de redactar el objetivo indica la necesidad de focalizar con mayor o menor precisión la dirección a seguir por el docente en la selección y organización de los contenidos, las actividades, los recursos y la evaluación continua.

Contenidos: A modo de premisas a considerar

- En general son los **contenidos** el componente que más se destaca en las planificaciones, respondiendo a la necesidad actual de su revalorización como instrumentos para organizar y comprender la realidad. Como se plantea en los documentos curriculares son ellos el **sustrato básico del proceso de enseñanza y de aprendizaje; siempre se enseña y se aprende “algo”, que debe servir para organizar la realidad en la que se inserta el niño.**
- Los contenidos son extraídos de las distintas disciplinas, que les dan legitimidad.; pero deben servir al niño para la comprensión de la realidad: es imprescindible la consideración de la relación con la realidad en la cual se inserta el niño: el recorte de la realidad seleccionada deberá permitir establecer este vínculo significativo.
- Debemos evitar el riesgo de abordar los contenidos con un enfoque más tradicional, en el cual no se presta la atención que consideramos imprescindible al hecho de que , “a partir de la estructura didáctica seleccionada se determinarán cuáles son los contenidos disciplinares más adecuados para analizar los elementos de esa realidad, o para resolver los problemas que se plantearán al enfrentar la concreción de un proyecto determinado”. (Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. MCBA. 1995)

- Lo anteriormente dicho de ninguna manera indica que todos los contenidos deban entrar “forzados” en la Unidad o en el Proyecto, lo que intenta mencionar es la necesidad de que quede claro que , no importa dónde queden “escritos”, ellos deben permitir “…analizar lo real desde las múltiples miradas que nos ofrecen las disciplinas”. (Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. MCBA. 1995) .
- Por lo tanto es necesario que el “recorte” reproduzca la complejidad del ambiente con todos sus elementos, que el problema o cuestión que se trata de resolver en el Proyecto requiera acudir al ambiente en busca de respuestas necesarias; para que los contenidos no queden aislados, evitando así el peligro de que tomen un valor en sí mismos, en forma de datos y hechos descontextualizados que no dan cuenta de la realidad.
- Algunas de las cuestiones fundamentales en la que nos debemos ubicar al pensar en una Unidad Didáctica, y los contenidos a enseñar es: “¿Qué problemas, preguntas o investigaciones plantea esta Unidad Didáctica que tengan que ser resueltos por el niño para entender la realidad?”, “¿De qué manera pueden aportar las distintas disciplinas a la comprensión de este “recorte” - o ***microcosmos focalizado*** - de la realidad?.
- Vemos que una de las dificultades que se nos presentan es cuando la Unidad Didáctica seleccionada no es un “recorte” que pueda comprenderse a través de distintos contenidos de diversos campos del saber, por ejemplo, cuando ella es demasiado parcial y no refleja la realidad compleja en la que vive el niño; por lo que difícilmente el niño pueda utilizar los contenidos para su comprensión, por lo tanto los contenidos abordados terminan estando concentrados como fragmentos aislados y no como instrumentos de comprensión.
- Del mismo modo deberemos tener en cuenta si hay adecuación a las características evolutivas del grupo de niños, si se tienen en consideración los saberes previos que los alumnos portan.
- Punto especial merece la consideración de los **“mapas conceptuales’, “redes conceptuales’”, “mapas de contenidos”, etc., como forma de presentación de los contenidos que se desean abordar.**
    - “Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (Novak y Gowin. 1988. Citado en Ontoria.A. “Mapas conceptuales”. Ed. Narcea 1994)
    - “Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual” (Ontoria.A. “Mapas conceptuales”. Ed. Narcea 1994)
    - Teniendo en cuenta que se puede presentar al mapa conceptual como recurso para la visualización de los contenidos que se desean abordar y algunas de las relaciones posibles entre ellos, debemos dejar en claro que no siempre y no para todas las personas este recurso es un instrumento útil para la explicitación gráfica de conceptos y relaciones: “Una técnica concreta puede ser aplicable o adecuada en una situación y no serlo en otra” (Ontoria.A. “Mapas conceptuales”. Ed. Narcea 1994)
    - Presentar los contenidos en forma de mapa conceptual es una posibilidad más que los docentes tienen a su disposición, no es el único modo posible ni tampoco es igualmente práctico para todos los docentes. Se puede seleccionar otros modos igualmente válidos de presentación de los contenidos
    - Debemos evitar hacer de la confección de un mapa conceptual la manifestación única y definitoria de nuestras concepciones acerca de la importancia de los contenidos en la situación educativa.

- **Lugar que ocupan los contenidos durante el Período de Iniciación**
    - Los contenidos ocupan el mismo lugar durante el período de iniciación que durante todo el año: es entender a la permanencia de los niños en el Jardín de Infantes como una situación educativa: en el Jardín de Infantes se enseñan y se aprenden contenidos.
    - Le corresponde al docente seleccionar aquellos contenidos que le parezcan pertinentes, en función del momento, del contexto, de las características del grupo, etc.
    - De ello podemos inferir que la pregunta tiene más que ver con la preocupación acerca de si en el Período de Iniciación nos podremos proponer la enseñanza de contenidos conceptuales, o si ellos solo deben referirse a sus aspectos más actitudinales: refiriéndonos específicamente a la formación de hábitos, al compartir espacios y objetos, reconocer personas, objetos y lugares, nombrar docentes y compañeros, etc.
    - Consideramos que en este Período es igualmente factible, e incluso deseable que se enseñen contenidos seleccionados y organizados acordes a los criterios definidos en el Modelo Didáctico del Anexo.
    - Estos contenidos, conjuntamente con los otros componentes didácticos podrán organizarse utilizando la estructura de una Unidad Didáctica, un Proyecto, etc. No es lo esencial la forma que se adopte sino la esencia del concepto de que el Período de Iniciación no es un “tiempo previo a la enseñanza” sino que en sí mismo constituye una situación educativa y por lo tanto pasible de ser enseñados aquellos contenidos que el docente seleccione como pertinentes.

Actividades: A modo de premisas a considerar

- Muchas veces en el apartado correspondiente a “actividades” se describen las actividades:

    a) a modo de título, con ausencia de actores:
    - “construcción con bloques”
    - “recortado con dedos”

    b) a modo de descripción inclusiva, sin diferenciación de roles asimétricos docente-alumnos:
    - “vamos a jugar al supermercado”
    - “pintamos con tinta china”

    c) describiendo minuciosamente las actividades que los niños desarrollarán, con una especie de “certificado de garantía”:
    - “los niños harán una torre con los cubos”
    - “los niños registran…”
    - “los niños escuchan atentamente…”
    - “los niños recorrerán…”

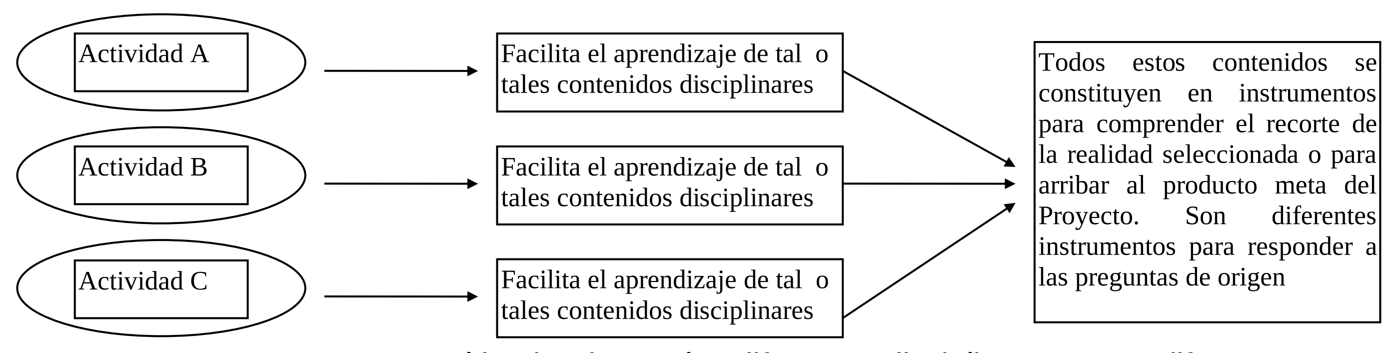
Estas posibilidades, por supuesto, no excluyen muchas otras, más o menos adecuadas.

- Proponemos considerar estas reflexiones, muchas de las cuales ya circulan y están instaladas en nuestras instituciones:

- El describir la actividad que "harán" los niños, puede servir a modo de "hacernos la película", para poder así intentar anticipar algunos probables modos de resolución de situaciones conflictivas inesperadas que se puedan presentar (De todos modos nunca podremos afirmar que de este modo disminuirán o desaparecerán las "zonas de incertidumbre" que nos plantea la compleja realidad áulica, en todo caso aparecerán nuevas zonas de incertidumbre)
- Es importante evitar que se tenga la idea de que lo que se escribe "debe" suceder, para no correr el riesgo de que la planificación sea considerada un "fracaso" si las cosas no pasan del modo como estaban descriptas y anticipadas.
- Es como si en lugar de escribir frases del tenor "los niños hacen" o "los niños harán" hiciésemos de cuenta que escribimos (o pensamos) frases como "espero que los niños hagan..". En este caso el "espero" no es tomado como expresión mística de deseo, sino como probabilidad de suceder, en función de las estrategias docentes seleccionadas.

- **Es fundamental diferenciar en la actividad áulica las actividades que desarrollan los niños de aquellas que desarrollan los docentes.**
  - En forma genérica: a las actividades que desarrollan los docentes - en este caso - las denominamos ***estrategias metodológicas***. Estas estrategias metodológicas son las que condicionan las actividades de los niños (acudir al concepto de interactividad desarrollado César Coll S. en "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Paidós)
  - Las estrategias metodológicas son uno de los más relevantes portadores de la intencionalidad pedagógica, y se constituyen por ende en indicadores de las concepciones que subyacen al quehacer cotidiano del docente.
  - El modo de presentar una propuesta, el tipo de preguntas que se realizan, las intervenciones que el docente se propone tener en el transcurso de la situación educativa deberían merecer tanto lugar en la planificación como lo tienen los contenidos: "… la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros." (Edelstein - Litwin, 1993; citado en "Corrientes didácticas contemporáneas". Camilloni,A. y otros. Paidós. 1996)
  - Cuando hablamos de intervenciones no nos referimos únicamente a las palabras que puede emitir el docente - bajo la forma de consignas para la acción de los niños -. En otros casos estas intervenciones pueden asumir la forma de acciones concretas realizadas por el docente; tanto hacer algo "con" los chicos, como hacer algo "frente" a ellos, "para" ellos.
  - Hacer "con" los chicos pone el docente en el rol de "miembro asimétrico" en la resolución de actividades; hacer "frente" o "para" ellos lo ubica en el lugar de "modelo a considerar". Estas y otras muchas posibilidades son válidas en tanto y en cuanto apunten a facilitar los procesos de aprendizaje de los niños y no a coartarlos mediante intervenciones que conlleven actitudes tales como "yo lo hago por vos, porque así queda mejor", o "si mirás como lo hago yo y lo hacés igual, te va a salir como se debe"

- Es importante destacar que el docente debe situarse como mediador entre el conocimiento y el alumno, siendo él el representante de un conocimiento socialmente legitimado. Este lugar es claro desde el momento que es él quien planifica (plantea objetivos, contenidos y actividades) dándole dirección al proceso de aprendizaje.
- Es así que podemos plantear que la intencionalidad pedagógica se pone de manifiesto en aspectos claros y definidos: **las actividades deben estar pensadas en relación a la apropiación de ciertos saberes, deben estar estructuradas siguiendo secuencias pertinentes, el docente debe asumir una posición diferenciada con respecto al grupo, como presentador y orientador de las actividades**.
- Es por ello que debemos marcar ***algunas de las debilidades que pueden presentarse en las actividades planificadas***: son a veces actividades demasiado simples, cuya simpleza no presenta problema o desafío a los niños, no los obliga a reestructurar su conocimiento previo para comprender la realidad; y terminan siendo actividades repetitivas y reiterativas. Se puede observar en estos casos que los conocimientos previos no son tenidos en cuenta, no se realiza procesos de indagación en relación a ellos por lo cual es difícil plantear actividades pensadas para provocar confrontaciones con estos saberes previos.
- Debemos prestar atención a la dinámica propuesta para el desarrollo de las actividades, ya que si aquellas sólo se trabajan en grupo total dificultan la confrontación de ideas entre los niños, ya sea en su preparación, en su desarrollo, en su resolución y en su evaluación.
- ***En las actividades se pone de manifiesto la articulación de contenidos:***
    a) los contenidos a enseñar en las actividades propuestas deberán intentar dar respuesta a situaciones problemáticas, las cuales son el eje de la Unidad Didáctica o Proyecto
    b) las actividades podrán organizarse en torno a contenidos de una o más disciplinas
    c) en la medida en que las situaciones problemáticas se refieren a la complejidad de la realidad, aunque cada actividad pueda tener un cierto grado de autonomía y/o especificidad (dado por el contenido disciplinar que aborda), todas las "respuestas" que se van encontrando, todos los saberes de los cuales se van apropiando, van a ir permitiendo a los niños organizar esa realidad "única" y compleja.
    d) de acuerdo a lo anterior, sería importante que en la planificación se explicite de qué modo las actividades -"sueltas" o no - se correlacionan; en la medida en que ellas permiten diferentes miradas sobre un mismo núcleo problemático.
    e) Si graficásemos esta idea, podría ser algo así :



Este esquema se sustenta en el hecho de que las diferentes disciplinas aportan diferentes miradas sobre una misma realidad. Si nos quedamos en "diferentes miradas" y perdemos la idea de "una misma realidad", peligran los intentos de articulación de los contenidos.

Lo que se debe tratar de evitar es que los contenidos que se enseñen asuman una forma de “compartimientos estancos y separados”.

Es importante que se pueda hacer un proceso constante de ida y vuelta entre la o las situaciones problemáticas que dieron origen a la Unidad Didáctica o Proyecto y las actividades particulares. Es justamente este proceso constante de realimentación el que facilitará la transferencia de lo aprendido en determinadas situaciones a otras situaciones diferentes. Transferir lo aprendido es un aprendizaje muy importante y se relaciona con este punto.

- Cuanto más claras estén las situaciones problemáticas que planteamos con respecto a la Unidad Didáctica o Proyecto seleccionados, más se nos facilitará la búsqueda de contenidos disciplinares que permitan comprender la realidad
- Cuanto más claras estén las situaciones problemáticas con respecto a la Unidad Didáctica o Proyecto, mejor podremos ir evaluando si las actividades propuestas permiten articular contenidos; articulación que se irá dando montada en una necesidad de aportar miradas diferentes pero complementarias para resolver problemas, a partir de y para comprender una realidad compleja.
- ***Planificación de las salidas*** (también denominadas "experiencias directas"). ¿Cómo debería estar formulado por escrito lo que se desea hacer?
  - Debemos recordar en primer lugar que cuando hablamos de **"experiencias directas"** hacemos referencia a toda experiencia que el niño tiene que implica un "contacto directo con la realidad sin sustitutos" (Duprat. Del centro de interés a la unidad didáctica. Los contenidos de la enseñanza. Novedades Educativas. 1995).

    Es por esto que deseamos dejar explicitado que las salidas no son las únicas experiencias directas posibles, sino sólo una de las formas que ellas pueden asumir.
  - Desde el momento que consideramos a las salidas como una situación educativa de la cual la institución escolar es responsable, ellas deberán ser objeto de planificación al igual que toda otra situación educativa.
  - La planificación, entendida como venimos haciéndolo hasta este momento, podrá asumir, en el caso de las salidas, características propias debido a los rasgos particulares de esta situación educativa: se deberán considerar componentes tales como por ejemplo: personas participantes, transportes necesarios, disponibilidad horaria, recursos específicos. Hacemos referencia a estos aspectos para dejar aclarado que probablemente no sea necesario o posible pensar la planificación de una salida del mismo modo que otras planificaciones.
  - Además de aquellos componentes organizativos que pueden ser propios de una salida al exterior, **creemos sumamente importante que en la planificación de la salida figure brevemente el fundamento de la misma, es decir qué relación tiene con la Unidad o Proyecto que se está desarrollando o se comenzará a desarrollar**. Deseamos recoger el valor educativo de una salida, debido a que consideramos que este “ambiente” puede ser un componente sumamente importante de la situación educativa. Ello se logrará en la medida en que el docente tenga claridad en cuanto a los contenidos que desea abordar en la salida.

- El acento puesto en la fundamentación de la salida se debe a que existe todavía una cierta suposición instalada en algunos docentes, de que la salida, por sí misma, ya es una situación educativa, quitando de este modo a la intervención docente toda intencionalidad pedagógica; reduciendo muchas veces esta intervención a la selección del lugar, la organización material de la salida - recoger dinero, hablar con los transportistas, etc.
- Ello requerirá que el docente planifique claramente las actividades que realizará previas a la salida, las que realizará durante la salida y las actividades que realizará a posteriori de la misma; otorgándole a cada una de ellas la importancia que merecen, para que la salida no quede en una mera "gira turística"

- **Si el juego - trabajo es el principio organizador de la actividad en el Nivel inicial, ¿cómo se hace para que su importancia se vea reflejada en la planificación?.**
  - Nos preocupa el lugar que el juego tiene hoy en día entre las actividades de la sala. Es un punto sobre el que debemos reflexionar: que no sea que por revalorizar el lugar de la enseñanza de contenidos en el Nivel Inicial en lugar de "primarizar" el Nivel, pasemos directamente a "secundarizarlo": la actividad lúdica es la modalidad fundamental de acercamiento a la realidad que tiene los niños en esta etapa. Es exclusiva responsabilidad de los docentes el que las propuestas lúdicas sigan conservando la preeminencia y la primacía. "Los niños aprenden" y "los niños juegan" de ninguna manera pueden convertirse en frases, conceptos y principios antagónicos, entre los cuales debemos optar.
  - La planificación de las diferentes modalidades que pueden presentar las actividades en el Nivel Inicial deberá considerar los puntos anteriores de este documento. Lo único que deseamos agregar es que aquellas actividades que no se planifican corren el riesgo de perder su potencial educativo, en la medida en que quedan "a la deriva": la intencionalidad educativa se pierde, el aprovechamiento de estas actividades es muchas veces circunstancial y aleatorio.

Evaluación: A modo de premisas

- No abordaremos en esta ocasión la temática de la evaluación, ya que ella merece "capítulo aparte". Lo que sí podemos decir es que la evaluación es un componente didáctico y como tal figura en la planificación - tanto en la dimensión procesual como en la explicitación gráfica de la planificación - .
- <u>Consideramos que debemos partir de entender a la evaluación como :</u>

  a) un proceso constante

  b) que se debe aplicar a todos los "ingredientes" de la situación educativa (aprendizajes de los alumnos, estrategias docentes, distribución de espacios, disponibilidad de recursos, etc.)

  c) la finalidad apunta por sobre todo a brindar información adecuada para las constantes tomas de decisiones de los diferentes actores de la situación educativa

  d) hacemos referencia a la evaluación tanto cuando planificamos actividades para indagar las ideas y saberes previos de los niños como cuando planificamos actividades para indagar el grado de apropiación de saberes al finalizar la Unidad Didáctica o Proyecto.

e) La planificación de actividades para indagar saberes previos de los alumnos (en su carácter de evaluación diagnóstica) tiene tanta importancia como el planificar actividades para enseñar nuevos contenidos. Conocer el “bagaje de saberes” que portan los niños permitirá (entre otras cosas) evitar caer en “enseñar lo que ya saben”.

f) si la intención de la evaluación que se hace al finalizar la Unidad Didáctica o Proyecto es obtener información relevante para continuar con el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, no será suficiente una mera descripción de lo realizado o una afirmación al estilo de “se cumplieron los objetivos planteados”. En muchos casos se requerirá modificar estrategias, retomar contenidos, ampliar ámbitos de exploración, agregar otro tipo de recursos, reorganizar actividades grupales, etc.

- Es por ello que consideramos que la evaluación que se realiza durante y al finalizar la Unidad Didáctica y el Proyecto deberían - sí - partir de una descripción, pero no quedarse en ella, sino analizar tanto “condiciones de logro” (¿Por qué salió “bien” lo que salió “bien”) como también posibles “causas de fracaso” (Por qué salió “mal” lo que salió “mal”?).
  - **“Condiciones de logro”:** a fin de poder transferirlas a otras situaciones que se presentan más dificultosas. Por ejemplo: Al describir una salida que resultó muy buena: detectar que una posible condición de logro fue (entre otras, por supuesto) haber logrado una mayor participación de los padres en la preparación de esta salida. Ello nos permitirá anticipar que en otra situación (por ejemplo, una experiencia directa en la sala) también convendría invitar a los padres a participar en su preparación.
  - **“Causas de fracaso”:** para poder analizar el grado de incidencia de diversas variables en una misma situación, para así poder actuar sobre ellas en otras situaciones similares. Por ejemplo: al describir una actividad de plástica registramos que una de las razones por las cuales la actividad no se desarrolló como habíamos deseado es que no teníamos preparado de antemano el material necesario. Poder analizar la incidencia de ello en el desarrollo de la actividad nos puede conducir a prestarle más atención a esta variable en toda otra actividad que planifiquemos.

4. Las planificaciones didácticas de los docentes tienen un autor; el docente que las escribe, pero simultáneamente son un producto institucional.

Son un producto institucional ya que hacen referencia a un quehacer educativo que compromete a la institución en su totalidad.

- La planificación tiene su referente más inmediato en el propio docente quien la escribe y utiliza con más asiduidad, pero también es necesario analizar qué pasa con los demás integrantes de la institución en relación con la planificación.
- Partimos de considerar a la institución como un sistema, lo cual implica, en este caso, volver a recordar que la escuela no es una sumatoria de grados o salas, personas o muebles.

- El concepto de sistema nos remite a una estructura conformada no sólo por partes sino, y fundamentalmente, por las relaciones que se establecen entre estas partes, relaciones que no son simplemente sumativas, sino que implican una organización de interdependencia e interacción; de tal manera que el modo de funcionar de cada uno de estos aspectos ejerce una influencia o tiene una incidencia de mayor o menos grado en el resto del sistema.
- Es por ello que consideramos que no sólo la acción concreta con los niños de cada docente incide y afecta a la institución en su totalidad, sino también las intenciones, reflejadas en la planificación.
- Desde esta mirada institucional, en la planificación se pueden analizar:
    - si existe o no concordancia entre el diseño de su práctica propuesto por el docente y los lineamientos institucionales, generales y particulares.
    - si existe una secuencia áulica que se corresponda con la secuencia global institucional: por ejemplo, si los contenidos abordados tienen o no correlación con aquellos abordados en salas anteriores o a abordar en salas posteriores, el modo cómo son consideradas algunas salidas en cada sala, aún cuando la visita se realice más de un año. La relación puede analizarse sincrónica o diacrónicamente: no sólo la correspondencia a lo largo de los años, sino también el grado de coherencia entre las propuestas de las diversas salas en una misma franja temporal, ya sea con los mismos grupos de edad o no.
- **Este concepto de que la planificación tiene un autor individual y un "dueño" institucional no será muy sencillo de comprender y de aceptar, pero poder entender a la planificación como un producto institucional, con un autor individual, parte de la comprensión de que el hacer pedagógico siempre es un hacer institucional, ya sea la actividad realizada en la sala, en el patio o en un museo o supermercado, ya sea que esté a cargo de un docente o varios docentes.**
- Si la responsabilidad de los procesos de aprendizaje y de enseñanza es una responsabilidad institucional, entonces la planificación didáctica que el docente realiza podrá transformarse en un "objeto institucional" que podrá ser utilizado en función de las necesidades de la marcha de la institución
    a) como instrumentos para la socialización de experiencias y circulación de propuestas didácticas entre todos los docentes;
    b) como elementos de análisis de la marcha de los procesos educativos individuales, grupales e institucionales,
    c) como elementos de análisis de la marcha de los Proyectos Institucionales, etc.

5. El rol de los docentes y del equipo de conducción con respecto a la planificación: elaboración, asesoramiento, seguimiento, etc.

- "El proceso de planificación, como proceso mental, implica a un docente que es simultáneamente el único actor "real" de la situación. Este actor, al planificar, "imagina" las actuaciones de los otros actores, a veces moldeándolas de acuerdo a sus intereses, deseos, miedos y saberes. En la práctica docente concreta, estos otros actores no son imaginados, sino que se conforma un entramado de interacciones; este entramado es dinámico, muchas veces imprevisible, cambiante en sus variables temporales, espaciales y vinculares. Ya no estamos en el plano de lo "mental, imaginado y pensado" sino que, además de estos aspectos, estamos concretamente en el plano de lo "actuado". (Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1995.)

- Nos referimos también al rol que el equipo de conducción ocupa con respecto a la planificación; consideramos que es, a partir de esta explicitación, que los vínculos comunicativos que utilizan la planificación como vehículo podrán ser analizados desde otra mirada.
- Deseamos destacar el desempeño del equipo de conducción en la dimensión pedagógico-didáctica: su rol de asesor, la necesidad de obtener información que le permita actuar en consecuencia. Ello nos lleva a ubicar a la planificación como una de las fuentes de información habituales, prioritarias y más relevantes, que tiene a su alcance un directivo; ya que le permiten tener información anticipada de las intenciones docentes
- Por otra parte las observaciones le permiten obtener información sobre la concreción de esas intenciones
- **¿Qué tipo de información le acerca la planificación a un directivo y cuáles son las inferencias que esta información le permite realizar?**
  - El grado de coherencia entre las acciones proyectadas por el docente y aquellas expuestas en los diversos niveles de especificación de las intenciones educativas
  - Las relaciones que se pueden establecer entre las propuestas del docente de una sala con las propuestas de otros docentes de la institución, a fin de establecer un entramado institucional coherente
  - Las posibilidades reales de esa concreción a partir de una mirada institucional en lo referido a disposición de recursos materiales y humanos, distribución de tiempos y espacios, adjudicación de responsabilidades
    - La necesidad de colaborar con el docente en la previsión y análisis de posibles consecuencias y efectos de las acciones propuestas, tanto en lo referido a los aprendizajes de los alumnos, como en la marcha global de la institución.
    - Todo lo referente específicamente a su rol de asesor, en una situación educativa, como participante activo en un proceso de mejoramiento de la calidad educativa, encarnada en este caso en la planificación áulica, por ejemplo:
      - Relación entre los objetivos planteados y las metas generales del Nivel
      - Criterios de selección de objetivos, contenidos y actividades, puestos de manifiesto en la planificación
      - Grado de coherencia y explicitación de las relaciones entre los diversos componentes
      - Nivel de apropiación de los contenidos disciplinares por parte del docente puestos de manifestación en la selección y organización planteada en la planificación
      - Qué se enseña y qué se aprende en el ámbito concreto
      - Contextualización de las intenciones educativas a partir de diagnósticos de situación
- Como podemos ver, en la enumeración anterior, aparece como eje vertebrador de la actividad escolar el Proyecto Curricular Institucional.

- Esto nos lleva a preguntarnos, en presencia de las modalidades habituales de planificación, es si ella es realmente utilizada por el docente para orientar su práctica o si este docente considera que simplemente sirve para la “fiscalización” por parte de autoridades superiores

6. La planificación como instrumento comunicativo.

Entender a la planificación como un instrumento comunicativo conlleva las siguientes consideraciones:

- Toda planificación implica un emisor, rol en un primer momento asumido por el docente, y luego por el directivo, cuando hace acotaciones y/o pide aclaraciones, en la devolución de la planificación al docente
- Toda planificación implica un receptor, alguien que recibe la información que ella contiene: este receptor puede ser el mismo docente - en diferentes momentos de su accionar -, el directivo, otros docentes.
- Toda planificación, como vehículo comunicativo, se constituye en un contenedor de informaciones múltiples. Esta multiplicidad de mensajes no radica únicamente en el texto explícito sino también en la forma que ellos asumen.
- **Toda planificación implica el empleo y aceptación (o no) de un sistema de códigos con un mayor o menor grado de comprensión por parte de los actores involucrados**. Estos códigos son sumamente importantes de considerar a la hora de escribir y leer una planificación. A qué hacen referencia y a partir de qué se construyen estos códigos?:
    - A la nominación "objetiva" de objetos, conceptos y situaciones: nominar de la misma manera a las mismas cosas; por ejemplo: "casita", "dramatizaciones", etc.
    - A partir de las historias personales, grupales e institucionales: los significados que se otorgan a determinados términos o expresiones; por ejemplo: "salir al parque"
    - Desde *códigos interindividuales estrictos*: simplificaciones terminológicas en la cual ambos miembros de la relación comunicativa saben a qué se refiere la expresión empleada; por ejemplo: "Ir lavadero", en una particular relación comunicativa puede querer decir : "llevaré a los niños al lavadero de autos que está en la esquina; en esta salida los niños observarán las diversas etapas del lavado de autos, harán la encuesta - programada previamente - a los empleados". Como se podrá notar esto requiere historias compartidas, situación no siempre habitual considerando la movilidad de docentes dentro del sistema.
- También podemos incluir las variable referidas al grado de experiencia del docente, al grado de experiencia del directivo, al nivel de conocimiento mutuo, como factores condicionantes de la necesidad de mayor o menor explicitación de las informaciones contenidas en la planificación

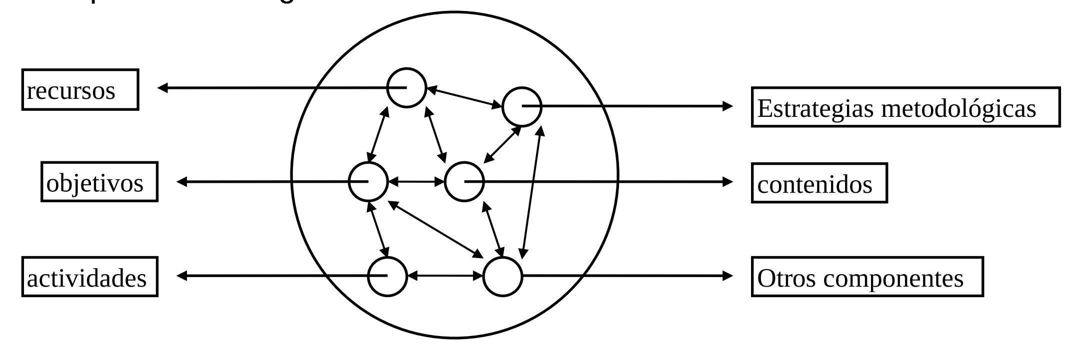
7. La planificación como producto y como herramienta para la toma de decisiones del docente.

- Es a partir del momento en que el docente comienza a planificar, tanto en su dimensión de proceso mental como en la dimensión referida a la explicitación gráfica, que se pone de manifiesto su utilidad como herramienta para la toma de decisiones; a su vez es también producto de decisiones previas y continuas del docente y de la institución.

- El docente, a partir de estudios indagatorios realizados en función del grupo concreto de niños, comienza un ininterrumpido proceso de toma de decisiones, en las cuales radica justamente la intencionalidad pedagógica que deberá imprimir a sus acciones.
- Ejemplos de decisiones que deberá afrontar o abordar:
    1. ¿Qué objetivos puede proponer para ser alcanzados por el grupo?
    2. ¿Cuáles son los contenidos que considera importante enseñar en este período de tiempo?
    3. ¿Cómo secuenciar y complejizar el abordaje de los contenidos?
    4. ¿Qué tipo de actividades son las más adecuadas, en función de los contenidos, del contexto, del grupo, etc.
    5. ¿Cómo organizar las experiencias directas para aprovechar mejor los recursos disponibles?
    6. ¿Qué rol asignar a los padres en la organización y concreción de las salidas?
    7. etc.
- Podríamos continuar enumerando las variables o aspectos de la realidad educativa sobre las cuales se ejerce cotidianamente el proceso de toma de decisiones de los docentes. Lo que nos parece importante es destacar que la planificación didáctica permite al docente ejercer un control pedagógico -didáctico, una evaluación crítica de esta multiplicidad y complejidad de decisiones que le competen; como así también le permite ir definiendo y redefiniendo sus caminos decisorios, a medida que la realidad, con su complejidad y con sus zonas de incertidumbre, los lleva a replantear y eventualmente modificar rumbos previstos .

8. La planificación entendida como sistema.

- Una de las preguntas clásicas al momento de planificar es : ¿Por dónde empiezo?. La respuesta, igualmente clásica es: ¡Por los objetivos, naturalmente!.
- Trataremos de cambiar, no la respuesta, sino la pregunta: En vez de "¿por dónde empiezo?" sería : "¿por dónde entro?" .
- Esta temeraria afirmación podrá comenzar a tener sentido en la medida en que podamos comprender a la planificación como un sistema conformado por elementos y sus relaciones. Al hablar de sistema la relación entre los elementos no es secuencial ni unilineal.
- No debemos confundir la relación entre los elementos del sistema "planificación" con la disposición gráfica de los componentes en una hoja de papel (a veces denominada “parrilla”)
- Si pudiésemos graficar esta concepción de planificación como sistema podríamos llegar a un diseño parecido al siguiente:



Como vemos este diseño no guarda ninguna semejanza con la distribución de los componentes didácticos en una hoja: ello no es ni necesario ni posible, porque lo que aquí estamos intentando es graficar una idea , es una graficación de un constructo teórico.

- Para lo que este supuesto diseño de la concepción de planificación como sistema me sirve es para comprender que a un sistema puedo "entrar" por cualquiera de los elementos que lo conforman, ya que una vez "dentro" del sistema iré registrando y estableciendo las relaciones necesarias.
- En alguna ocasión puede sucedernos, y efectivamente creemos que muchas veces nos sucede, que una planificación comienza a tomar cuerpo en nuestra cabeza a partir de la visión de algunos materiales de los cuales podemos disponer en el contexto geográfico concreto en el cual trabajaremos. En otros casos podrá ser una propuesta de salida la que despierta nuestro interés docente.
- Es en esos momentos cuando sentimos que no actuamos adecuadamente, pues hemos "empezado" por el recurso, o por la actividad y no por los objetivos. Es interesante comenzar a reflexionar sobre el hecho de que en realidad sí hemos comenzado por los objetivos, ya que la "mirada" que hemos echado sobre los recursos o actividades no es una mirada ingenua sino que ella está dirigida, determinada, condicionada, encausada, por los objetivos del Nivel Inicial; los cuales son conocidos por nosotros, con un mayor o menor grado de amplitud, desde el momento del inicio de nuestra formación en el profesorado.
- Lo que deseamos afirmar con esto es que siempre "empezamos" por los objetivos, ya que ellos son algo así como los "anteojos" desde los cuales miramos los otros componentes didácticos, aun cuando "entremos" al sistema por alguno de los otros componentes.
- Es a partir de esta comprensión que se vislumbra con mayor claridad lo sostenido al principio acerca de la doble dimensión de la planificación: como proceso mental y como explicitación escrita producto de ese proceso.
    a) **La planificación en tanto proceso mental implica una concepción sistémica en el tratamiento de sus componentes; sistema en el cual "entro" más que "empiezo**".
    b) La planificación en tanto explicitación escrita implica un antes y después en el transcurso del escribir, una secuencia que responde a la lógica de la lengua escrita. Esta lógica no siempre se corresponde con la lógica de los procesos mentales, los cuales no requieren de una secuencia lineal estricta.

9. Planificación: aportes desde concepciones afines al paradigma de la simplificación y desde concepciones afines al paradigma de la complejidad. Lugar de los imprevistos y de la incertidumbre.

- "Se plantea otra disyuntiva: **planificar o responder a los imprevistos**. Continuando en nuestro intento de hacer relecturas de nuestras propias afirmaciones, deberíamos considerar que estos **son pares dialógicos, y por lo tanto no son excluyentes**: desde un paradigma de la complejidad no existe causalidad lineal entre ambos aspectos: ambos coexisten en un entramado que brinda mayores o menores zonas de incertidumbre". (Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1995.)

- Si la planificación cumple la función de organización de la tarea, nos podemos preguntar por el lugar que ésta da al imprevisto. **Debemos recordar que la planificación no "es" la realidad sino una simplificación de la misma, por lo tanto podemos observar que se tienen en cuenta algunas de las variables, las cuales se van "moldeando" de acuerdo a necesidades de un actor esencial: el docente. Pero no se puede dejar de considerar que lo que sucede en la clase es siempre más complejo e imprevisible que lo que se pueda planificar.**
- Volviendo a nuestras concepciones paradagimáticas, podremos analizar que, desde un paradigma simplista, el docente probablemente intentará prever los imprevistos o los cambios que se puedan producir en la clase, ya que muchas veces supone que al planificar controlará todas las variables y por lo tanto lo que se producirá en la práctica es la copia de lo planificado. Esto no da lugar al imprevisto, el cual muchas veces es definido como obstáculo en sí mismo. Vivir como una disyuntiva la planificación y el imprevisto surge fundamentalmente cuando la planificación lo excluye.
- Acotaremos a ello **la concepción de flexibilidad que acompaña la planificación**; esta flexibilidad aparece como necesidad ineludible desde el momento en que se considera, entre otras muchas, la variable que hace a la posibilidad de modificación por parte de los mismos alumnos. Ello parte de tenerse en cuenta la incidencia de los saberes previos de los alumnos y por lo tanto la variación que ellos pueden imprimir a las actividades propuestas, ya que no todo el grupo y en cualquier lugar y momento responderá de la misma manera a las propuestas didácticas del docente.
- El paradigma de la simplicidad, se pone de manifiesto en general en las planificaciones en una tendencia hacia un orden unilineal en las actividades, en dificultades para proponer una propuesta integradora de las distintas disciplinas para comprender una realidad total. Muchas veces la selección de la U.D o Proyecto no plantea una realidad en toda su complejidad, quedando reducido su tratamiento a una de las variables (Por ejemplo: ¿Quien soy yo?) perdiéndose, casi en su totalidad, los factores sociales.
- " En determinados momentos el docente detecta problemas o situaciones conflictivas, irresolubles desde el plan mental trazado. En este contexto, y dependiendo de la naturaleza del problema, de la experiencia acumulada por el profesor y otros factores, tenderá a utilizar otras rutinas que tuvieron éxito en situaciones similares, o bien a reaccionar de manera imprevisible: con criterios difíciles de analizar y conectados a sus esquemas más inconscientes y profundos. En algunos casos, probablemente los más productivos, el profesor no pretende resolver mecánicamente los problemas, más bien tiende a dirigirlos, adecuando y adaptando inteligentemente los guiones y planes mentales a los acontecimientos ricos y naturales de la práctica. Aprender a funcionar con la dialéctica que se establece entre la planificación del profesor y la complejidad del aula es un rasgo imprescindible para desarrollar un tipo de profesionalidad coherente con el modelo ecológico del sistema aula. Esta nueva concepción profesional se puede describir con la imagen de un profesor que investiga y reflexiona en la acción y sobre la acción para transformarla" (Porlan, 1993)
- " Los intentos habituales de anticipar y predecir la práctica docente, no toman en consideración lo impredecible, el cual es un factor constitutivo natural de la práctica. Desde esta concepción "simplista", las "perturbaciones" o "alteraciones de lo esperado" se convierten en algo perturbador, molesto e irritativo. El interés por predecir la práctica implica la necesidad de ejercer "control" sobre la situación de un modo global y totalizador, sin permitirnos analizar la incidencia de las diversas variables de esta situación compleja, sobre las cuales no podremos tener el mismo grado de "control".(Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1995.)

10. Planificación como proceso: posibilidad y lugar del error. La planificación como sucesión de borradores.

- "La programación es un instrumento de trabajo que constituye una instancia de organización de la práctica que abarca no sólo el contenido sino también todo lo inherente al proceso educativo. Es un proyecto que se reestructura permanentemente, en función de la realidad en la cual se aplica."…. " Implica, en otros términos, una permanente reflexión sobre la práctica desde los marcos teóricos y modelos didácticos que proponen los diseños curriculares en vigencia. Es un proceso sistemático de organización que permite la coherentización de las acciones con los fines pertinentes. Requiere, de acuerdo con los fundamentos planteados, la participación efectiva y real de todos los involucrados en los distintos momentos y niveles de organización de la tarea; la flexibilidad necesaria para viabilizar la contextualización de las acciones y permitir el reajuste constante de las mismas de acuerdo con las necesidades que surjan de las continuas evaluaciones". (Planeamiento. Documento interno. MCBA)

- A lo largo de este documento hemos intentado dejar explicitada la necesidad de no considerar a la planificación, ni en su dimensión de proceso mental, ni tampoco en tanto diseño escrito, como producto terminados.

- Nos parece útil considerar a la planificación como un proceso constante, que a la par que intenta anticipar y prever, no garantiza la aparición de lo previsto y anticipado; por lo tanto más que errores que deberían haber sido evitados, haremos referencia a la incidencia que la realidad compleja tiene en nuestras programaciones, llevándonos constantemente a repensar lo planificado, reorganizar lo previsto, en un trayecto en el cual los "errores" permiten la reconstrucción activa de lo planificado, considerando variables siempre novedosas en la realidad compleja, sin que ello implique ausencia de previsión ni sumisión a los imprevistos.

- **De estas consideraciones surge la forma de titular este apartado: sucesión de "borradores"; "borradores" en tanto diseños constantemente reestructurados y reorganizados, en tanto posibilidad de incluir la realidad siempre compleja y hasta cierto punto imprevisible; en tanto la no necesidad de "torcer" la práctica cotidiana para lograr "incrustarla", "modelarla", de acuerdo a lo previamente planificado.**

BIBLIOGRAFÍA

- **Anexo Diseño Curricular Nivel Inicial**. 1995. MCBA.
- Coll,Cesar : **" Naturaleza y Planificación de las actividades en el Parvulario".** En Aprendizaje escolar y construcción del: Conocimiento Paidós. (1990)
- Denies, C. **Didáctica del Nivel inicial**. Ed.El Ateneo. Bs. As. 1989
- Denies,C. **Planificación didáctica**. Mimeo
- **Diseño Curricular Nivel Inicial**. 1989. MCBA
- Harf. R., Pastorino. E., Sarlé. P., Spinelli. A., Violante. R., Windler. R. **Nivel Inicial. Aportes para una didáctica.** El Ateneo. 1996
- Lerner, D. **La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición**. En: Castorina, J.A. y otros. Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós. 1996
- Pastorino. E., Harf. R., Sarlé. P., Spinelli. A., Violante. R., Windler. R. .:**Programación y práctica III.** Documento Curricular. PTFD. PEI. (Ministerio de Educación. 1995)
- **Planeamiento**. Documento interno. D.F.D.C. M.C.B.A.:
- Porlan Rafael: **"Constructivismo y escuela".** Diada Editora. 1993. España.
- Zabalza, Miguel A.: **Diseño y desarrollo curricular** Ed.Narcea. Madrid. 1991